

Fischer, Wolfgang

Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von "Bildung"

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 1-9



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Wolfgang: Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von "Bildung" - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 1-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141942 - DOI: 10.25656/01:14194

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141942>

<https://doi.org/10.25656/01:14194>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 1 – Februar 1982

I. Thema: Bildung

Theorie und empirischer Befund:

- | | |
|------------------|---|
| WOLFGANG FISCHER | Über Recht und Grenzen des Gebrauches von „Bildung“ 1 |
| DIETER SCHMIED | Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe 11 |
| DIETER SCHMIED | Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe 31 |
| GÜNTER KUTSCHA | „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise 55 |

Literaturberichte:

- | | |
|---|--|
| DIETRICH BENNER/
FRIEDHELM BRÜGGEN/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER | Heydorns Bildungstheorie 73 |
| KARLHEINZ FINGERLE/
ERHARD WICKE | Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation 93 |
| HANS SCHEUERL | Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 111 |

II. Thema: Staatspädagogik und wissenschaftsorientierte Didaktik

- | | |
|-------------|---|
| PETER VOGEL | Kritik der Staatspädagogik – Bemerkungen zur Tradition eines Problems 123 |
| KLAUS BECK | Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts 139 |

III. Besprechungen:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| BARBARA SCHENK | Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative 155 |
| HERWART KEMPER | Franz Wilhelm Babilon / Heinz Jürgen Ipfling (Hrsg.): Allgemeinbildung und Schulstruktur 160 |
| KONRAD MACHT | Meinert A. Meyer (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II 167 |
| Pädagogische Neuerscheinungen 173 | |

Dank an Andreas Flitner

Mit Abschluß des Jahrgangs 1981 hat Andreas Flitner die Funktion des geschäftsführenden Herausgebers niedergelegt. Er stand 13 Jahre lang der Redaktion vor: das ist die Hälfte der Zeit, die die „Zeitschrift für Pädagogik“ überhaupt existiert. Andreas Flitner führte die von den Gründern angelegte Tradition fort und prägte zugleich – gemeinsam mit Ulrich Herrmann und Reinhard Fatke – den unverwechselbaren „Tübinger Stil“, an dem sich künftige Redaktionen werden messen müssen. Die Herausgeber danken Andreas Flitner für die langjährige, arbeitsaufwendige und erfolgreiche Tätigkeit als Geschäftsführer; sie rechnen weiterhin mit seinem Beistand als Mitherausgeber.

Herzlicher Dank gilt auch Reinhard Fatke, der von 1972 an in der Redaktion tätig war, seit 1977 als Mitherausgeber, und der den Rezensionsteil der Zeitschrift noch eine Weile bearbeiten wird, sowie Walter Hornstein, der – nachdem Ulrich Herrmann 1980 aus der Redaktion ausgeschieden war – bei der Gestaltung der beiden letzten Jahrgänge mitgewirkt hat.

Für die Herausgeber:
Herwig Blankertz

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG FISCHER: *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘*

Die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Bildung muß sich heute gefallen lassen, daraufhin befragt zu werden, ob sie überhaupt noch sinnvoll ist und ob es möglich ist, ‚Bildung‘ argumentativ zu rechtfertigen. Gegen die, die den Sinn von ‚Bildung‘ in Abrede stellen oder die das Begründungsproblem ganz oder in allem, was nicht empirisch kontrollierbar ist, liquidieren und in eine Angelegenheit von Dezision und Werbung überführen, wird in transzendental-kritischer Reflexion eingewandt, daß sie einen absoluten Begriff oder ein Prinzip-„schlechthin“ der Bildung voraussetzen, das jedoch unfaßbar ist. Wo dieses Ideal der logischen Vollkommenheit keine Rolle spielt, konzentriert sich die Erörterung auf die tatsächlichen Verwendungen von ‚Bildung‘, und keiner der vorgebrachten Gründe für eine erfahrbare Bildung, die mit Recht Bildung zu sein beansprucht, entzieht sich der Untersuchung und Kritik, die der geschichtlichen, dem Konkreten zugewandten Vernunft obliegen.

DIETER SCHMIED: *Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Verfasser berichtet über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgangsfrage ist die Kritik, die behauptet, Oberstufenschüler nutzten die ihnen zugestandene Wahlfreiheit nicht nach Maßgabe ihrer Neigungen, Fähigkeiten und antizipierten Studiums- oder Berufsinteressen, sondern nach sachfremden Gesichtspunkten der Punktekalkulation für einen guten Abitur-Notendurchschnitt. Dabei würden die „leichten“ Fächer den „schweren“ durchweg vorgezogen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung zu Wahlverhalten und Wahlmotiven der Oberstufenschüler bestätigen die Vermutung, daß der seit der KMK-Reform von 1972 breit angelegte Kanon wählbarer Leistungsfächer durch die faktisch erfolgenden Wahlen sehr stark eingeeengt wird. Die Ergebnisse bestätigen aber nicht die These von den sachfremden Wahlmotiven: Die Fächerwahlen sind primär vom Sachinteresse, weniger von Erfolgserwartungen geleitet. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist darüber hinaus fächerspezifisch bedingt und von Persönlichkeitsmerkmalen des Wählenden abhängig.

DIETER SCHMIED: *Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Beitrag informiert über die Ergebnisse einer qualitativen (Gruppeninterviews) und einer quantitativen (Fragebogenerhebung) Untersuchung zum Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Untersuchungen geben

Aufschluß über den vom Schüler selbst empfundenen Leistungsdruck und die Wahrnehmung fremden Leistungsdrucks, über die Bedeutung des Numerus clausus als vermeintlichem Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks, über die Wichtigkeit schulstruktureller, personenspezifischer und sozioökonomischer Verursachungsbedingungen des Leistungsdrucks sowie über die Auswirkungen des Leistungsdrucks auf die Einstellungen der Schüler gegenüber ihren Mitschülern, ihren Lehrern und der Schule insgesamt. Dabei zeigte sich, daß die Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks ausschließlich persönlicher und schulstruktureller Art sind. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, auf seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdrucks erklären. Für Schüler, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte schulische Erfahrungsraum negativ besetzt.

GÜNTER KUTSCHA: „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – *Verwaltete Krise*

Der Verfasser erörtert die Stellung der sog. allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule. Legitimation, Struktur und Funktion dieser Fächer werden unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Qualität allgemeiner Bildung geprüft. Die Ergebnisse legen nahe, daß es nicht nur bildungstheoretisch unbegründbar ist, die allgemeine Bildung inhaltlich von der beruflichen trennen und in eigenen Fächern sichern zu wollen, sondern daß dieses Konzept auch empirisch vollkommen gescheitert sei. An Stelle der tendenziellen Rückwendung der Berufsschule zur allgemeinen Fortbildungsschule, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten von den Kultusverwaltungen gefördert wurde, erinnert der Verfasser an pädagogische Perspektiven der menschlichen Bildung durch Berufsqualifikation. Diese Perspektiven setzt er von der mittelstandspolitischen Orientierung der älteren Berufsbildungstheorie ab, um den Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der demokratischen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.

PETER VOGEL: *Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems*

Der Veranstaltung, Gestaltung und Kontrolle des öffentlichen Unterrichtswesens durch den Staat ist für das gegenwärtige Schulwesen in Deutschland so selbstverständlich, daß auch eine pädagogisch noch so gut begründete Forderung nach einer Veränderung des Status quo – etwa im Sinne einer weitgehenden Selbstverwaltung des Bildungswesens – gänzlich unrealistisch erscheint. Im Laufe der Herausbildung der pädagogischen Theorientradition wurde weitgehend verdrängt, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – als der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens erst begonnen hatte und noch reversibel schien – gerade von späteren „Klassikern“ der Pädagogik (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) den Verstaatlichungstendenzen Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde. Der Beitrag versucht, die wesentlichen pädagogischen Argumentationsfiguren dieser Kritik am staatlichen Einfluß auf die Schule herauszuarbeiten.

KLAUS BECK: *Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie*

In der Diskussion um die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist die Mehrdeutigkeit des Wissenschaftsbegriffs nicht immer beachtet worden. Assoziiert

man damit unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen und berücksichtigt man, daß solche Positionen innerhalb einer Disziplin nebeneinander vertreten werden, so erhebt sich die Frage, ob der Didaktiker zwischen ihnen wählen muß und welches Kriterium er dabei gegebenenfalls anwenden kann. In diesem Beitrag ist zu zeigen versucht, daß der Didaktiker in seiner Entscheidung nicht frei ist. Wer nämlich die Forderung nach Wissenschaftsorientierung erhebt, beruft sich immer schon auf bestimmte Argumente, die zugleich die Wahl einer wissenschaftstheoretischen Richtung in der Bezugsdisziplin präjudizieren. Daß dieses Junktim besteht und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wird am Beispiel der Begründung emanzipatorischer und funktionalistischer Didaktik dargestellt.

Vorschau

Heft 2 wird dem Thema „Kindliche Entwicklung und Familienerziehung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

- | | |
|--|---|
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System |
| MANFRED AUWÄRTER/
EDIT KIRSCH | Die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten |
| GÜNTER BITTNER | Der Wille des Kindes |
| KURT KREPPNER/
SIBYLLE PAULSEN/
YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur |
| JOHANNA-LOUISE BROCKMANN | Ammentätigkeit in Deutschland 1750–1925 |
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Brief Friedrich Fröbels von 1839 |

Contents and Abstracts

Topic: „Bildung“ (Education in General)

Theory and Empirical Findings

WOLFGANG FISCHER: <i>On the Correct Use and Limits of the Term „Bildung“ (Education in General)</i>	1
---	---

Different concepts of education today raise the question whether the term „Bildung“ (education in general) is at all meaningful and whether arguments can possibly be found to justify the use of this term. There are educationists who deny any meaning in the term „Bildung“ or who either completely deny the problem of substantiation or deny it in regard to those aspects which cannot be empirically controlled and declare them to be a matter of decision and propaganda. The author shows in a transcendentalist reflection that they postulate an absolute concept or „general“ principle of education that cannot be grasped. The discussion will therefore concentrate on the actual usage of the term „Bildung“ where this ideal of logical perfection plays no part, since none of the reasons brought forward in favour of education in general as something that can be actually experienced can avoid examination and criticism by a historically enlightened reason concerned with what is real and concrete.

DIETER SCHMIED: <i>Choice of Courses, Motives of Choice, and Achievement in the Reformed Grammar School Sixth Form (gymnasiale Oberstufe)</i>	11
---	----

The author reports the results of an empirical investigation in Northrhine-Westfalian grammar schools. Starting point is the criticism that students do not use their freedom of choice to chose their courses according to their interests, abilities, study plans, and anticipated professions, but choose in such a way as to obtain a high credits average regardless of subject. „Easy“ subjects are regularly given preference over „difficult“ subjects. The results of the questionnaire survey on the behaviour and motives of students in choosing courses confirm the suspicion that, in spite of a wide range of subjects offered since the upper secondary stage reform of 1972 (KMK-Reform), only a very limited number of courses are taken into consideration by the students. However, the results do not confirm the assumption that students choose their courses regardless of subject. The choice of courses is primarily guided by the students' interests and abilities, to a lesser extent by expectations of credit success. Some motives of choice are subject-specific and depend on the personality of the chooser.

DIETER SCHMIED: <i>Stress and work expenditure in the reformed grammar school sixth form (gymnasiale Oberstufe)</i>	31
---	----

The author presents the results of a qualitative (group interviews) and a quantitative (questionnaire survey) study about stress and work expenditure in the reformed grammar

school sixth form. The investigations give information about stress as the students see it, and about stress as seen by others. The investigations also provide insight into the relevance of the „Numerus clausus“ as the supposed main cause of stress, into the relevance of school-specific, person-specific, and socio-economic causes of stress, and into the attitudes of students toward their fellow students, their teachers, and the school. The evaluation of the group interviews and questionnaire survey states that the causes of stress are exclusively person-specific and school-specific. A great portion of variance is explained by the person-specific factor of high achievement orientation, and by the school-specific factor of the credit system. Students who feel a high degree of stress express negative attitudes to every aspect of school life.

GÜNTER KUTSCHA: „General Education“ in Vocational Schools – On the Management of a Crisis	55
---	----

In this article the author discusses the place occupied in vocational schools by subjects supposedly belonging to general education. Legitimation, structure, and function of these subjects is examined under the aspect of the pedagogical quality of general education. The results suggest that considerations of educational theory do not support separating the subject matter of a general education from a vocational education and securing this material in separate subjects. The results further suggest that this concept has completely failed in practice. The author would like to reconsider pedagogic perspectives of human education through vocational qualification in place of the tendency of vocational schools to revert to general schools of advanced education as has been supported by ministries of education during the past two decades. The author sets these perspectives apart from the politically motivated middle-class orientation of older theories of vocational training; it is his aim to make possible their application to the conditions of a scientific and technical civilization and to the principle of democratic order.

Reviews of Literature

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN/KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: <i>Heydorn's Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	73
KARLHEINZ FINGERLE/ERHARD WICKE: <i>The Reformed Grammar School Sixth Form without the Legitimation of a Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	93
HANS SCHEUERL: „Bildung“ (Education in General) in the Federal Republic of Germany	111

Topic: State Control of Education and Scientifically Oriented Didactics

PETER VOGEL: <i>A Criticism of State Control of Education – Some Comments on the Tradition of a Problem</i>	123
---	-----

The organization, structure, and supervision of public education by the state is such an accepted fact of the current school system in Germany that even pedagogically well-

founded demands for change in the status quo regarding the extension of independent self-control of education appear totally unrealistic. The fact has mainly been ignored that, during the development of the tradition of pedagogic theories, the leading educationists, above all HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, and HERBART, were sceptical of the move towards state control and rejected it when it was in its infancy and still seemed reversible. This paper attempts to establish the important educational arguments in this criticism of state influence on schools.

KLAUS BECK: *The Structure of Didactic Argumentation and the Problem of the Scientific Orientation of Instruction: Curricular Consequences of the Unity of Political Philosophy and Epistemology* 139

The ambiguity of the term „science“ has not always been fully taken into account in the discussion about the demand for a scientific orientation of instruction. If one associates this ambiguity with different positions in the philosophy of science, and if one considers that such positions may be held simultaneously within one discipline, the question arises whether the curriculum designer has to choose between one of them and which criterion he can use in this case. The present article tries to show that he is not free in his decision. Those who demand a scientific orientation of instruction always refer to certain arguments which at the same time anticipate their choice of a specific position in the philosophy of science for the discipline in question. The fact that this linkage exists and the consequences thereof can be seen in the arguments advanced in favour of emancipatory and functionalistic curricula in the present discussion about the construction of curricula in the Federal Republic of Germany.

Book Reviews 195

New Books 173

Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘

1. Ob es gegenwärtig – noch – sinnvoll ist, von Bildung zu reden, scheint mir eine ziemlich müßige Frage zu sein. Es wird (im Bereich der deutschen Sprache) allen Verlustanzeigen, Unkenrufen und Demontagebemühungen zum Trotz sowohl umgangs- wie auch wissenschaftssprachlich offenbar unpreisgebbar von Bildung, von gebildeten, hochgebildeten, verbildeten, ungebildeten, halbgebildeten, allgemeingebildeten ... Menschen gesprochen, ganz davon abgesehen, daß Bildung in einer wachsenden Zahl von Wortkombinationen zu einem festen Bestandteil unseres Lexikons geworden ist. Das Problem ist also nicht, ob Sätze, in denen der Begriff der Bildung vorkommt, sinnvoll sind oder nicht, sondern welche Bedeutung beziehungsweise Sinnausweisung von Bildung heute gut begründet ist, gerechtfertigt werden kann. Das ist die These, über die im folgenden pädagogisch-begriffstheoretisch gehandelt werden soll, und „pädagogisch“ heißt dabei lediglich, daß die Erwägungen bezogen sind auf jenes eigentümliche Denken und Handeln, das in der abendländischen Geschichte unter der neuzeitlichen Bezeichnung Pädagogik hervorgetreten ist, bis in die Gegenwart die Gestalt eines relativ selbständigen Gedanken- und Handlungskreises angenommen hat und worin in ihrer deutschen Variante die ‚Bildung‘ seit dem Ende des 18. Jahrhunderts terminologisch zusehends festen Fuß gefaßt hat.

2. Die These muß sogleich zumindest zweier fundamentaler und genereller Einwände gewärtig sein, die vor allen inhaltlichen Reflexionen und Kritiken auf ihre Stichhaltigkeit zu prüfen sind. Zum einen scheint sie zu unterstellen, daß Begriffe, insofern sie nur im Gebrauch befindlich sind, sich sozusagen nicht darüber beklagen können, nichts (oder nichts mehr) zu bedeuten. Und die Umkehrung lautete dann, daß ein Wort ohne Verwendung in einer Sprache ohne jeden Sinn sei. Mag das letztere auch noch angehen, so klingt die Behauptung doch reichlich kühn, daß ein gebrauchter Ausdruck allein dank seines Gebrauchs unmöglich ohne Sinn sein könne. Hat nicht KANT (am Beginn der Methodenlehre der Kritik der reinen Vernunft) monierend darauf hingewiesen, daß eine feierlich auftretende Vernunft allerhand Worte und Einbildungen – wie er formuliert – leichtsinnig zuwege und zur Sprache bringt, die keiner skeptisch-kritischen Überprüfung ihres erkenntnisbereichernden Gebrauchs standhalten, weil ihr Gegenstand ein „Nichts“, „Blendwerk“, „Traum“ ist, und man sich füglich allen Urteilens zu enthalten habe? Und findet sich nicht bei WITTGENSTEIN eine ähnlich warnende Äußerung, wo er der feiernden Sprache die Entstehung jener „philosophischen Probleme“ ankreidet, die sich in unsinnigen Ausdrucksweisen niederschlagen und mit Verwirrung und „Beulen, die sich der Verstand“ holt, geahndet werden? Aber der Zweifel braucht keine großen Namen. Ist es nicht sprühender Unsinn, wenn im Wetterbericht für eine heranziehende Regenfront irgendein Tiefdruckausläufer „verantwortlich“ gemacht wird? Vor allem angloamerikanische Sprachphilosophen sind durchaus der Meinung, daß tatsächlich verwendet Begriffe (wie etwa der des Willens oder Willensaktes) nicht davor gefeit sind, „keinen Sinn zu

machen“, Absurdes oder – vornehmer gewendet – „höchst Ungewöhnliches“ und Konfuses auszudrücken. Ist es also statthaft, in der Verwendung von Bildung schon deren Sinnhaftigkeit gewährleistet zu sehen? Könnte nicht auch hier ein Wort für keine Sache stehen oder ein Relikt von etwas sein, das längst oder kürzlich erst dahingegangen ist?

Der andere fundamentale Einwand läuft in eine andere Richtung. Er akzeptiert zwar, daß ein Wort oder Begriff einer Sprache, falls nicht bloß der Mund überläuft, immer eine Bedeutung habe: Der Meteorologe, der ein Tief mit Verantwortlichkeit belädt, radebrecht keinen schlechthinigen Nonsens. Der traditionsreiche Unterschied zwischen Ursache und Verantwortung mag ihm – aus welchen Gründen auch immer – belanglos oder suspekt geworden sein. Aber wo der gleiche Ausdruck Verschiedenes, gar Gegensätzliches bedeutet, da sei es vermessen, berechnete von weniger berechtigten oder gar unberechtigten Verwendungen diskursiv abheben zu wollen. Man müßte ja im Besitz der Wahrheit oder eines unfehlbaren Probierteins für sie sein, um den eigentlichen (zeitlosen oder geschichtlich gerade fälligen) Sinn von Bildung angeben zu können. Da Bildung jedoch offensichtlich nicht der Name einer eindeutigen Tatsache oder Erscheinung und wohl auch kein „höherer“ Gattungsbegriff ist, der allen Bildungen definitorisch gemeinsame, klare Merkmale enthält, ignoriere jede Bemühung um Qualifikation oder Disqualifikation, daß man im „objektiv“ Unbeweisbaren und Unbegreiflichen sich bewegt. Was am Ende jeweils als – vermeintlich – „gut begründet“ herauskommt, ist dogmatisch-metaphysische Position oder Überzeugung, und jeder in der Dialektik einigermaßen geschulte Kopf könnte Gründe wider seine eigenen Gründe aufbringen, die es ihm verwehrten, seiner Sache mehr als subjektiv gewiß zu sein. Mit einem Wort: die Ankündigung einer (heute) legitimierbaren Sinnausweisung von Bildung, der jedermann, der nicht mit seinem inwendigen Orakel sich bestens bedient weiß, müßte beipflichten können, dürfte eine Krise der Bildung oder einen Dissens über sie, worauf sie Antwort oder Lösung sein will, nicht zu einen pädagogisch allseits befriedigenden Ende bringen.

3. Während der zweite Einwand auf die Vergeblichkeit hinweist, einen wahren oder falschen, guten oder unhaltbaren Sinn von Bildung beweisfähig ermitteln und mitteilen zu können, verlangt der erste, vor allem weiteren überhaupt erst einmal sich der Seriosität des Wortes zu versichern. Seine Devise lautet, Verwendung schütze nicht vor Unsinn, womit man sich das Problem auflädt, sinnhafte Begriffe von kranken „Unbegriffen“ unterscheiden zu müssen. Das ist eine ziemlich geschichtsträchtige Angelegenheit, die jetzt historisch nicht weiter verfolgt werden kann. Ich spitze sie auf unsere Thematik zu: was könnte dagegen sprechen, Bildung für einen sinnvollen Begriff (und also nicht für etwas Hirngespinnstiges, für ein leeres Klischee o. ä.) zu halten? Eine handfeste Antwort, ins Extrem getrieben, könnte so lauten: unter Bildung oder Gebildetheit versteht beinahe jedermann, ob Laie oder Fachmann, etwas anderes, und geraten zwei Kontrahenten aneinander, so besteht vermutlich keine Aussicht, daß sie im Wissen über das, was Bildung ist, sich einigen werden.

Im Beispiel: man kann einerseits hören, daß derjenige ein Gebildeter sei, der neben seinem speziellen Expertentum lebendigen Anteil nimmt an den kulturellen Leistungen der Vergangenheit und Gegenwart und in Sonderheit in allem, was Kunst anbelangt, aufgeschlossen ist und mitzureden weiß. Darüber hinaus müsse er gewisse Formen des gesitteten Umgangs vorweisen, und ungebildet hieße dann, wer Goethes „Faust“ für einen

Körperteil hält und mit seiner eigenen seinen Meinungen Nachdruck verleiht. Andererseits wird als ein Gebildeter bezeichnet, wer gegen die Entfremdungstendenzen der herrschenden geistigen und politisch-sozialen Systeme sich seine individuelle Authentizität und Identität erwirbt und bewahrt. Nimmt man als das Charakteristische der einen Verwendung eine Glättung des Benehmens sowie eine Einschränkung und Enttöhung des unmittelbaren Wissens und Erlebens und als das der anderen, die Aufmerksamkeit ganz auf sich zu richten, um seinem Empfinden, seinem „Selbst“ oder auch dem, was man Gewissen nennt, zu folgen, dann steht kaum zu erwarten, daß ein Streit geschlichtet werde. Dabei mag jede Partei ihren Renommier-Gebildeten vorweisen können, der in seiner Existenz einem nur in der Vorstellung vorhandenen Ideal weitgehend nahekommt. Weder er noch der Vortrag von Gründen der mannigfachsten Art, Etymologisches, Begriffsgeschichtliches, neuerdings Empirisch-Sozialwissenschaftliches und Ideologiekritisches eingeschlossen, noch die Verbindung von Beispiel und Rede zwingen den anderen „logisch“ zur Revision seiner Überzeugung oder nach wechselseitigem Schlagabtausch beide zur Zusammenstimmung in einer neuen, objektiv gültigen, verbindlich-verbindenden These über das, was es mit der Bildung auf sich habe. Das besagt nicht, daß es in keinem Falle zu einem Wechsel der Fronten oder zu Korrekturen kommen kann. Aber die Überzeugung, die alte so wenig wie eine neue, ist – kantisch gesprochen – nicht von der Art logischer Gewißheit. Und auch die „Erfahrung“ in Gestalt des Renommier-Gebildeten hat nichts Beweiskräftiges an sich, liefert nicht, was im sogenannten empirischen Gebrauch des Verstandes (oder von Sätzen) die Erfahrung leistet. Am Ende hat notfalls ja jeder seinen Gebildeten zur Hand, zumindest in der Retorte.

Kurz: der Begriff der Bildung wird, falls nicht zufällig problemlose Übereinstimmung obwaltet, ohne Chance, daß ein noch so redlich gemeinter und mit Verstand geführter Disput zur objektiven Erkenntnis der Sache oder zu einer unantastbaren Definition vordringen muß, höchst verschiedenartig verwendet. Und damit scheint keine Hoffnung zu bestehen, seiner mehrdeutigen Stellung in einer Sprachgemeinschaft, gar seiner Widersprüchlichkeit ohne neuen Dogmatismus – etwa im Rekurs auf die Alltagssprache des „plain man“ – Herr zu werden. Diese Feststellung – oder auch die irgendeiner maßgeblichen, aber unergiebigsten Worterklärung wie in der „Definition“, daß Bildung die Bereitschaft sei, dem Anspruch der Wirklichkeit gerecht zu werden, oder irgendeines absonderlichen Wortgebrauchs wie in dem Satz, daß Bildung als Vollzug pädagogischer Angebote sich ereigne – legt es nahe, vom Unsinn der ‚Bildung‘ zu sprechen: in ihrem Zeichen verunreinigt sich eine ihrer Möglichkeiten und ihrer Grenze nicht eingedenke pädagogische Vernunft, jagt einem Phantome nach, und ein Zwist oder ein Problem ohne Mittel der Entscheidung ist entweder eines des Scheins oder keins.

4. So sehr der erste Einwand darauf aufmerksam macht, daß die Verwendung von Ausdrücken nicht schon eine Garantie dafür ist, daß es ihnen generell oder speziell nicht an Bedeutung mangeln könne – was bedeutet etwa ‚Geschichte‘ in der Wendung, daß „die Geschichte über etwas richten wird“ oder „etwas lehrt“? –, so weit scheint er mir über das Ziel hinauszuschießen, wenn er Begriffe oder Sätze kategorisch für unsinnig erklärt, nur weil sie außerhalb kontrollvernünftiger Sprache stehen. Man hat – aus welchen respektablen Motiven auch immer – „Sinn“ zum Beispiel für das reserviert, was sich in vergleichen-der Projektion auf Ja oder Nein fixieren läßt. (So läßt sich mit Ja oder Nein beantworten, daß im statistischen Durchschnitt die Abiturienten des Jahrgangs 1981 weniger historische

Kenntnisse haben als die des Jahrgangs 1971). Aber – so wird man fragen dürfen –: ist unabhängig von dieser nicht ganz willkürfreien terminologischen Festlegung ohne Sinn, was in einer angegebenen Weise nicht kontroll- und darin „wahrheits“fähig ist? Dem könnte vielleicht noch dann zugestimmt werden, wenn entsprechende Begriffe einem totalen Mißverstand oder einer inneren Widersprüchlichkeit erweislich ausgesetzt sind. Das war übrigens für KANT der Grund, nicht schon „das Wort Welt“ als bedeutungslos auszumerzen, sondern erst Behauptungen über deren Anfang in der Zeit und deren Grenzen im Raum nun allerdings für leichtsinnige Eskapaden der Vernunft zu halten. Ihnen korrespondiert ganz und gar nichts in der Erfahrung oder „in concreto“, wiewohl sie sich anheischig machen, Sätze von einiger objektiven Gültigkeit zu sein.

Anders verhält es sich mit der ‚Bildung‘. Wo immer sie als eine pädagogische Kategorie propositional (und nicht als eine zu einem „großen Subjekt“ hypostasierte Abstraktion) gebraucht wird, da ist ihr nicht fremd, „wenigstens in möglicher Erfahrung“ gegeben zu sein. Zwar ist die Rede, zur Bildung eines Menschen gehörten ein großer Reichtum an vielseitigen Kenntnissen sowie eine gefällige Gewandtheit des Auftretens an keinem Probiestein der Erfahrung auf ihre Gültigkeit hin nachprüfbar. Ja man kann ihr geradezu entgegensetzen, daß ein Polymathes mit geschliffenen Formen noch meilenweit von einem Gebildeten entfernt sei, insofern erst das Philosophieren den Gang der Paideia vollendet (PLATON), und auch das entzieht sich empirischer Nachprüfbarkeit. Aber ohne Konkretheit beziehungsweise „Anschauung“ ist – in Absetzung von allem mißverständlichen abstrakten Gebrauch wie etwa auch von der isolierten Floskel, daß „Bildung die Erfüllung der Menschlichkeit des Menschen“ sei – die Verwendung von Bildung in keinem der Fälle! Sie dennoch – vorzüglich auf Grund der Unversöhnlichkeit oder eines Wandels der Inhaltlichkeit des Begriffs in der Geschichte – für Unsinn zu erklären, als Ausschweifung oder Verwirrung der Sprache abzutun, setzt entweder voraus, nur die beiden Klassen der empirisch kontrollierbaren (= sinnvollen) und der nicht „in einem sichtbaren Geleise“ gehaltenen (KANT), spekulativ-täuschenden (= unsinnigen) Sätze zu unterscheiden – von Kontradiktionen und Tautologien einmal abgesehen –, oder daß es so etwas wie eine allgemeine Idee oder vollkommene Form oder Logik von Bildung eigentlich geben müsse, aber leider nicht gibt.

Nun leuchtet beides nicht recht ein. Der positive Bildungsbegriff des jungen NIETZSCHE beispielsweise, in subjektfreier Kontemplation, also nicht geleitet von individuellen Interessen und nicht (mehr) lernend, ganz der Erkenntnis und künstlerischen Mitteilung dessen zugewandt zu sein, was allem Vergänglichen und Zufälligen zugrundeliegt, ist weder empirisch beurteilbar, noch spottet er – wie der alte Philosoph der Baseler Vorträge zeigt – aller Konkretion und täuscht nur etwas vor, was gar nicht gegeben sein oder worunter sich niemand etwas einigermaßen Bestimmtes vorstellen kann. Man mag erhebliche Bedenken hegen gegenüber NIETZSCHES Begriff der Bildung und es lieber mit der konkretisierenden Identifikation von Bildung und Selbstfindung halten. Aber das liegt nicht auf der gleichen Ebene wie die Deklamation oder Reprobation der ins Transzendente ausschweifenden und dennoch theoretisch belangvoll sein wollenden Phrase, daß Bildung schlechthin die Bestimmung des Menschen oder Verwirklichung des Ewigen im Menschen sei. Dieses mag in der Tat ohne Sinn sein: als „in concreto“ gegeben wird man es nicht (oder alle Verschiedenheiten der Bildungen als „in Wirklichkeit“ – eine stets zu Mißtrauen Anlaß gebende Formel – unerheblich nivellierend) behaupten können, und

auch für alle Konkrektion aufgegeben dürfte es nicht sein, da entweder „völlig leer an Inhalt“ oder nicht jedermanns Vernunft als ein identisch-gehaltvoller Grundsatz nachvollziehbar. Hingegen sehe ich keinen Grund, der Verwendung von Bildung, insofern sie in der Erfahrung antreffbar oder möglich ist, zu bestreiten, etwas Sinnvolles zu sein.

Das hängt mit der zweiten Voraussetzung zusammen. Die Verfechter der Unsinnigkeitsparole vermissen ein klar aufweis- und bestimmbares Apriori der Bildung, dem vor aller und für alle Erfahrung eine gesetzhaft discriminerende Funktion zukommt. Alle Anstrengungen um *den* Logos oder *den* Vernunftbegriff oder *die* Invariante von Bildung landen in ihren Augen entweder bei einer als Prinzip-„schlechthin“ rational nicht einlösbaren bloßen Verallgemeinerung oder bei der Beteuerung eines verborgenen absoluten Sinns, an dem „wertig“ alle geschichtlich auftretenden Gestalten von Bildung stückwerkhaft partizipieren, oder bei An-sich-Setzungen, in denen zur Vermeidung von inhaltlich Kontingentem die Sprache leer läuft. Nun ist Verallgemeinerung nicht Allgemeinheit, ein der Vernunft verborgens Absolutes ist argumentativ oder demonstrativ absolut verborgen, und eine durch Leerlauf ausgezeichnete „Definition“ ist eine Verschlackung des Denkens, ein nur in feierlichen Worten bestehendes und im Handeln und in der Prädikation sich blamierendes Phantasma, wogegen PLATON bereits wider die Sophisten dringlich die Kunst des Abführens empfohlen hatte. Diese Unaufzeigbarkeit dessen, was *die* (eine) Bildung bedeute, beziehungsweise – traditionell formuliert – die definitiv positive Unbeantwortbarkeit der *quaestio iuris* oder des *us logos* der Bildung läßt das Wort überflüssig und damit seine Verwendung, gar jedwede auf Erkenntnis erpichte Problemlösungserörterung als unsinnig erscheinen.

Es sei hierzu eingeräumt, daß sich bislang allemal als ein Kunstfehler herausgestellt hat und wahrscheinlich auch in Zukunft als ein Kunstfehler sich herausstellen wird, wenn ein Pädagoge glaubte oder glaubt, die allgemeingültige Wahrheit von Bildung gefunden zu haben. Aber daraus, daß die aus Zweifel, Konkurrenz oder Konflikt erwachsene Geltungsproblematik definitiv nicht lösbar zu sein scheint, folgt nicht ein Unsinnsverdikt über die tatsächliche Inanspruchnahme von ‚Bildung‘ (einschließlich ihr zugewandter Begründung und Kritik). Es ist nämlich eines, ein letztes logisches Prinzip-„schlechthin“ der Bildung (oder der Menschlichkeit, der Gerechtigkeit, der Arbeit, des Spiels usw.) zu fordern, und ein anderes, Bildung (oder Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Arbeit, Spiel usw.) im Prinzip des Logischen auszuweisen, zu begründen zu versuchen, zu untersuchen, in Frage zu stellen. Nur wenn man das erstere für unumgänglich erachtet – man mag sich dessen bewußt sein oder nicht – und gleichzeitig bemerkt, daß mit dieser *Forderung* (oder „Petition“) nicht fertig zu werden ist, wird man jede Rede von Bildung (usw.) für unsinnig erklären und in den Abgrund des Nichts werfen. Denn in der Tat zehrte ja jede Reklamation von Sinnhaftigkeit von einer apriorischen Utopie.

Aber wieso muß überhaupt ein letztes, absolutes, „kristallreines“ Prinzip oder Apriori der Bildung als unumgänglich gefordert werden? Brauchen wir es denn, um zu verstehen, was mit Bildung – etwa in dem Satz, daß ihr die Wegarbeitung der natürlichen Sitteneinfalt und barbarischen Faulheit wesentlich eigen ist (HEGEL) – gemeint ist, oder um diese oder eine andere Verwendung von Bildung gutzuheießen oder als unakzeptabel zu verwerfen? Benutzen wir hierzu nicht vielmehr Erläuterungen und Gründe, bis sie uns ausgehen mögen und wir uns vielleicht und nicht grundlos entschließen (oder in dem Gedanken

vorfinden), ein Leben mit der Kunst beispielsweise nicht länger, wohl aber die Vertrautheit mit der Politik als einen wichtigen Zug des Gebildetseins auszugeben? Könnte die Forderung nach der einen absoluten Idee der Bildung, die als Invariante vermeintlich allen Wandel „regiert“, Ordnung stiftet, den Abfall von Bildung ins weiche Element des Meinens oder in den Sog des Zeitgeistes verhindert, nicht ganz andere (und darum noch lange keine ideologischen oder gar heimtückisch-faulen) Wurzeln haben, als wir es glauben? Muß es denn ein letztes logisches Prinzip oder „wahres Original“ (KANT) geben, weil jenseits der sogenannten empirischen Fragen die „Erfahrung (leider!) die Mutter des Scheins“ ist und damit der Zweifel nicht richtungs- und ein Dissens nicht bodenlos sei? Kann es nicht sein, daß wir seit dem PLATON der Ideenlehre angesichts der Täuschungen der Sinne und einer immer nur bedingten Stimmigkeit alles Geäußerten gleichsam auf die Worte starren, um ein Allgemeines und Notwendiges noch hinter den Routinen oder Gründen ihrer Verwendung nach dem Motto: „Was ist *die* Bildung, *die* Gerechtigkeit, *das* Wesen der Arbeit (usw.)?“ aufzudecken, uns nicht mit dem an Grenzen stoßenden Klären, Begründen oder Zurückweisen bestimmter Bedeutungseinheiten und topischer Allgemeinheiten von Bildung begnügen?

Falls jedoch gar kein Prinzip-„schlechthin“ oder unbedingtes Gesetz oder apriorisches Wesen der Bildung zu denken überhaupt unerlässlich ist, um – auch zur Vermeidung einer Verhimmelung des Verfangenseins in der Lebenswelt oder in Lebensformen – begrifflich durchaus Rechenschaft geben und empfangen sowie Vernunftbeschränkungen im vorliegenden Wissen von dem, was Bildung sei, erkennen und überwinden zu können, dann kann das Unsinnsvdikt nicht an die Unaufweisbarkeit einer allgemeinen logischen Form oder Norm zurückgebunden werden. Im Gebrauch befindliche Worte haben Sinn, wenn ihnen nur „wenigstens in möglicher Erfahrung“ etwas entspricht und eine Zustimmung zu oder ein Nichtübereinstimmen mit ihnen in Gründen möglich ist. Freilich sind die Gründe nicht unerschöpflich und eine Aufgabe nicht ohne Rest lösend. Wären sie es, so wären sie keine Gründe mehr.

5. Mit den den Bedingungen der Möglichkeit zugewandten kritischen Überlegungen zum ersten Einwand ist en passant auch der zweite in seiner resignativen Übertreibung zurückgewiesen. Unter Inkaufnahme einiger Wiederholungen soll gleichwohl auf ihn eingegangen werden. Die Behauptung lautete, daß es vermessen und ein in Schleier gehüllter Verbleib in dogmatisch-metaphysischer Positionalität sei, irgendeinen Bildungsbegriff als gut oder stark begründbar zu favorisieren und davon abweichenden Auffassungen anzuhängen, unhaltbar zu sein. Oder anders gesagt: das Begründen oder Rechtfertigen sei allemal eine Art der Verbrämung von Überzeugungen und vom Recht-haben-und-behalten-Wollen, und eine Krise der Bildung oder ein auf das „rechte“ Verständnis von Bildung bezogener Konkurrenzkampf werde dadurch nicht in einer alle Vernunft befriedenden Sequenz überwunden oder entschieden. Darum könne man redlicherweise nicht einen Fortschritt in Aussicht stellen, der aus der Kraft ermittel- und mitteilbarer Einsichten lebt, die jedermann zu akzeptieren gar nicht umhin kann. Die Einsichten müßten ja wohl von der Art sein, daß ein Rätsel – wenigstens unter angebbaren Bedingungen, die es haben entstehen lassen – endgültig gelöst und verschwunden ist. Wenn man diesen Zustand der Seligkeit theoretisch auch nicht ausschließen kann – denn aus keinem Streit oder (widersprüchlichen) Wandel des Fürwahrhaltens folgt ohne weiteres, daß wahre Erkenntnis unmöglich sei –, so ist er doch ziemlich unwahrscheinlich.

So nüchtern und behutsam die letzte Bemerkung auch klingt, so überzogen und wenig nüchtern scheint mir die Empfehlung zu sein, die Finger darum am besten gleich von allem Rechtfertigen und damit auch Kritisieren zu lassen und der Begründungs- oder Legitimationsproblematik den Abschied zu geben. Wiederum hat sich ein Ideal der logischen Vollkommenheit eingeschlichen, ein absolutes Prinzip der Bildung, dem keine Begründung eines tatsächlich verwendeten und nicht aller Konkretheit spottenden Bildungsbegriffs Genüge zu leisten vermag. Zwar ist der utopische Charakter dieser Forderung präsent, aber für um so vergeblicher hält man es, etwa den Sinn und die Begründung der Rede von einer auf die überlieferten Werte und die Aneignung von weitgestreutem Wissen verpflichtenden Bildung gegenüber jenen einer im Zeichen von vorrangiger Kritik und einem bedürfnisorientierten, höchstpersönlichen Curriculum stehenden zu (dis)qualifizieren. Aber – so ist wiederum zu fragen –: falls nun das Ideal oder die Utopie der logischen Vollkommenheit ein – Respekt erheischendes – Produkt der Entgleisung unseres Denkens ist, haben damit alles Begründen, Erläutern und sokratische Einfordern von Rechenschaft, weil kein definitiver Erfolg ihnen sicher ist, schon ausgedient? Bleibt ihnen unvermeidlich das Schicksal unerspart, entweder mittels Sophistifikationen nur scheinbar undogmatisch zu werden oder, da doch kein gemeinsamer absoluter, objektiv-fester Grund zu erreichen ist, schlußendlich unnütz, ein bloßes Herumtappen und Vernünfteln zu sein?

Niemand dürfte beispielsweise imstande sein zu beweisen, daß dann und nur dann (heute) ein Mensch Rechtens gebildet genannt werden darf, wenn er nicht nur in seinem beruflichen Metier über umfassende und gründliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, sondern beständig lebhaften, um Verstehen bemühten, wenn auch dilettantisch bleibenden Anteil an vielem anderen nimmt, was um ihn herum passiert. Desgleichen dürfte niemand beweisen können, daß in der Gegenwart ein wesentliches Spezifikum des Gebildetseins ist, sich – von jenen zu erlernenden Inhalten abgesehen, die zur Teilnahme am öffentlichen und zur Bewältigung des privaten Lebens nötig sind – nur in wenigen, den individuellen Neigungen entsprechenden Gebieten auszukennen, in ihnen Begabung zu entfalten sowie Sachwalterschaft zu erringen und bewußt auf ein laienhaftes, zu Vorurteil und oberflächlichem Gerede verführendes all-round-„Wissen“ zu verzichten. Dennoch können für beide Konzeptionen beziehungsweise Verwendungen von Bildung Argumente dafür und/oder dagegen ins Treffen geführt werden, die doch wohl kaum schon darum bloß Luft sind, weil es an einem absoluten begrifflichen Kriterium der Bildung mangelt und weil sie reichlich Divergentes als gleichermaßen pädagogisch sinnvoll und vernünftig behaupten mögen und zu rechtfertigen trachten.

Es ist zutreffend, daß den vorbringbaren Gründen so etwas wie eine Durchschlagskraft abgeht, der nichts Entgegenstehendes standhält. Aber es ist – vorausgesetzt, man hat die Vernunft nicht positivistisch halbiert oder überhaupt zum Teufel geschickt – allererst der eingestandene oder uneingestandene Traum einer vollkommenen pädagogischen Vernunft, dem alles Rechtfertigen, das an gewissen Grenzen haltmacht oder neue, wiederum bestreitbare Grenzen der Verwendung von Bildung zieht, nicht aber eine absolute Erkenntnis zutage fördert, müßig und vermessen erscheint. Träumt man diesen Traum nicht mit, dann bleibt zwar die Unbeweisbarkeit jeder fürwahrgehaltenen und mit mehr oder weniger gescheiterten Argumenten versehenen begrifflichen Bestimmung einer Bildung, wie ebenso jede auf zeitlose Invarianz oder auf die geschichtliche Lage abzielende

Verabsolutierung einer in Gründen oder in „bewährten“ Routinen für legitim erachteten Überzeugung naiv oder vom Weisheitsdünkel gezeichnet ist. Auch bleibt, daß jede Sinnausweisung, insofern sie soll gelten – und das heißt: soll (mögliche) Erfahrung für Rechtens erklären – können, metaphysische Position ist. Aber damit sind die Gründe, die sich nunmehr hypoleptisch an die geschichtlich vor- und aufgegebene, in Behauptung oder Wissen vorliegende Sache halten und nicht gleichsam das Urbild der Bildung überschwenglich offenbar machen und zur objektiven Gewißheit bringen wollen, nicht null und nichtig. Alles Gewicht fällt auf sie, so zwar, daß in ihnen zum Beispiel die Definition einer allgemeinen Menschenbildung, die heutzutage eine im didaktischen Prinzip der Wissenschaftspropädeutik aufgehobene Spezialisierung und nicht länger eine Unterrichtung in privilegierten und kanonisierten Wissensgebieten ohne Beziehung zu dem „Bedürfnis des Lebens oder einem einzelnen seiner Gewerbe“ sein soll, ihre *problematische* Bedeutung und Maßgeblichkeit findet.

Ohne Erläuterungen und rechtfertigende Gründe wäre die Proklamation einer Bildung völlig irrationalistisch – inkommunikabel, und man könnte die Behauptung, zu ihr gehöre als unabdingbares Merkmal die hochkarätige Fähigkeit des Possen- und Witzereißens oder auch das absolute Gehör, lediglich gläubig annehmen oder ungläubig ablehnen. Im Vortrag von Gründen mögen diese eher ungewöhnlichen Aussagen zwar nicht gerade zustimmungsfähig werden. Aber die Verwendungen zeigen nachvollziehbar ihren Sinn. Ihre vielleicht reklamierte Lösungskapazität in einer bestimmten kritischen Situation oder unabhängig vom Vorliegen einer Krise der Bildung ihrer Beschränktheiten sowie ihre jeweiligen bedingenden Grundlagen werden thematisier- und aufklärbar. Allerdings bleiben das Untersuchen, Aufklären, Fragen, Kritisieren wie schon das Begründen dahinter zurück, einem absoluten Wesen der Bildung auf die Spur zu kommen: zur Klarheit und Übersichtlichkeit kommt, was Bildung sein konnte, sein kann, sein möchte oder soll, wo ihre in den jeweiligen Überzeugungen verborgenen Präsumtionen und Probleme liegen und unter welchen Voraussetzungen gewisse für angemessen gehaltene Verwendungen sicherlich nicht stimmen – wie etwa das moderne Identitäts-Bildungskonzept sicherlich nicht unter der Prämisse, daß der zu bildende Mensch als Individuum und Person „mehr“ ist als ein sich zu sich selbst verhaltendes Selbst angesichts der Erwartungen des generalisierten Anderen. Jede weiterreichende Aspiration verdankt sich einem Phantom oder jagt – KANTS Platonismus in allem, was nicht die Naturbetrachtung anbelangt, zum Trotze – „etwas Chimärische(m)“ nach, wie jede kürzertretende, legitimationsabstinente Einstellung einer Begriffs- und damit Verständniserosion den Weg bereitet. Wo die rechtfertigenden Gründe sozusagen bei der Verwendung des Wortes bleiben und die Verwendungen in ihnen, da ist weder für dogmatischen Trotz noch für skeptizistische Hoffnungslosigkeit Platz, sondern für Fragen, Zweifeln, Untersuchen wie auch für das Wagen neuer Verwendungen, in denen ein zu vernünftigen Bedenken Anlaß gebender Begriff der Bildung überholt wird.

6. Da von einem schlechthinnigen Prinzip der Bildung als einer synthetischen Erkenntnis aus dem Begriff nicht gesprochen werden kann und da auch die Erfahrung – unbeschadet ihrer Relevanz für die Feststellung und Prüfung von Folgen, von ungewollten Folgelasten, von tatsächlichen Hindernissen, von ideologischen Verhaftungen und Entstellungen usw. – nicht zu einem Probestein der Wahrheit irgendeiner sinnvollen Verwendung von Bildung taugt, scheint letztlich die Gefahr der Beliebigkeit, der Okkupation durch

politische oder religiös-weltanschauliche Glaubensüberzeugungen, der Dominanz von subjektiven Vorlieben oder von dem, was gerade üblich ist, ziemlich unabwendbar zu sein, obwohl Begründung und skeptisch-kritisches argumentatives Rückfragen stattfinden mögen. Wo kein allgemeines Gesetz oder verbindlicher Maßstab ist, da kann auch nicht ein nur so und nicht anders auslegbares Phänomen zustandegebracht und „objektiv“ gemessen werden. Gründe und von ihnen getragene Konzeptionen von Bildung werden – wie es heißt – lediglich werbend vorgeschlagen, und – so wird KANT aus dem Nachlaß bemüht – „niemand ist obligiert außer durch seine Einstimmung“. Behagt ihm oder beeindruckt ihn nicht, was ein anderer „mit Fug und Recht noch Bildung“ nennt, beispielsweise – nebst weiterem – den „Ausschluß (hierarchischer) Vorrangigkeit“ eines Unterrichtsbereichs und einer allen Unterricht in ihren Dienst stellenden absoluten Bezugsgröße, weil jener der Verkehrung von Unterricht in Schulung Einhalt gebietet und dieser verhindert, den Menschen in den Rahmen einer doktrinären Interpretation des Ganzen zu zwingen (BALLAUFF), so wird ihn nichts davon veranlassen können, von seiner Bevorzugung etwa einer alles auf Gott, auf den Menschen oder auf die Gesellschaft rückbeziehenden Bildung auch nur im geringsten abzurücken.

Es wäre blauäugig zu leugnen, daß es dergestalt weitverbreitet zugeht. Man hat eben seinen unverrückbaren, festen Standpunkt beziehungsweise seine für wichtig gehaltenen „Kriterien“, für die man sich jenseits einer darauf bezogenen Legitimationsproblematik „entschieden“ hat. Aber wo nicht die eigenen Maßstäbe, Dezisionen und Einfälle als Kompensat unentdeckbarer Wahrheit mitgebracht und unangefochten appliziert werden, da wird doch wohl – neben der Prüfung empirischer Hypothesen – begrifflich untersucht und bedacht, welche nicht länger befriedigend oder gar nicht gelösten Fragen und welche Beschränkungen pädagogischer Vernunft in vorhandenen Verwendungen von ‚Bildung‘ zu klären und zu korrigieren sind, welchen Voraussetzungen – um im obigen Beispiel zu bleiben – eine allen übermächtigen Verzweckungen von Erziehung und Unterricht widersprechende Bildung die beanspruchte Rechtmäßigkeit ihrer Gründe verdankt, welche Probleme in ihr unerkannt sein mögen oder durch sie allererst aufgeworfen werden könnten. Man ist im „obliquen Blick“, in Gedanke und Argument ganz der inhaltlichen Ausweisung des Sinns von Bildung in einer bestimmten geschichtlichen Lage zugewandt und nicht genötigt, seinen oder einen absoluten Maßstab mitzubringen.

Prof. Dr. Wolfgang Fischer, Nordstraße 4, 4130 Moers 2